

Yuracomplexus .



Revista electrónica ISSN 2602-8115

N° 23: Febrero - abril - 2023

Pensar el barrio: Una estrategia de enseñanza de las ciencias sociales para lograr un aprendizaje significativo pp. 25 - 45

Ibarra, Camila; Palma, Jorge

UMCE

Santiago - Chile

Av. José Pedro Alessandri 774.

jpalma@iplacex.cl

Resumen

La intención del artículo que se presenta a continuación es ofrecer a los profesionales de la educación que se dedican a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en contexto escolar público, una propuesta de enseñanza que pretende movilizar un proceso de significación del entorno social y cultural del niño. Esta propuesta didáctica intenta conectar, durante el proceso de aprendizaje, la experiencia barrial con el proceso de enseñanza formal escolar, mediante la recuperación de conceptos relevantes para el desarrollo del aprendizaje significativo, tales como significatividad, aprendizaje profundo, contexto y comunidad de aprendizaje. Se ha acusado largamente en la bibliografía especializada, así como en investigaciones recientes, la persistencia estructural del problema didáctico definido por el desafío de producir significado al enseñar ciencias sociales en la educación primaria (Prats, 2001; Vásquez, 2016). A exactamente treinta años de la propuesta teórica de Ausubel (1983), la desvinculación entre la experiencia vital del niño y el aprendizaje formal sigue siendo una preocupación trascendental tanto para la escuela, como para quienes nos dedicamos a la formación de formadores.

Palabras Clave

Barrio- Contexto- Aprendizaje Significativo- Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Abstract

The intention of the article presented below is to offer education professionals who are dedicated to teaching History and Social Sciences in a public school context, a teaching proposal that aims to mobilize a process of signification of the social environment and culture of the child. This didactic proposal tries to connect, during the learning process, the neighborhood experience with the formal school teaching process, through the recovery of relevant concepts for the development of significant learning, such as significance, deep learning, context and learning community. The specialized bibliography, as well as in recent research, has long accused the structural persistence of the didactic problem defined by the challenge of producing meaning when teaching social sciences in primary education (Prats, 2001; Vásquez, 2016). Exactly thirty years after Ausubel's (1983) theoretical proposal, the disconnect between the child's life experience and formal learning continues to be a transcendental concern both for schools and for those of us who are dedicated to training trainers.

Keywords

Neighborhood- Context- Significant Learning- Teaching Social Sciences.

En Chile, durante el contexto pandémico fue precipitada una readecuación de las bases curriculares. Es decir, la expresión prescrita del currículum nacional fue adaptada ante el escenario que emergía durante los años 2019-2020, adoptando principios pedagógicos que favorecieron una integración parcial de los aprendizajes representados (MINEDUC, 2020). Este procedimiento llevó por nombre *priorización curricular*. Tal como sucedió con el caso español, donde se define un procedimiento similar de priorización de aprendizajes para enfrentar y disminuir las consecuencias educativas adversas que emergieron a nivel mundial, así como “para facilitar la elaboración de programaciones didácticas y su adaptación a las circunstancias derivadas de las decisiones sobre la presencialidad del alumnado en los centros, los estándares de aprendizaje evaluables pasan a tener carácter orientativo” (Consejo Escolar del Estado, p. 58), en Chile, la redefinición de aprendizajes centrales se intencionó bajo criterios de flexibilidad y contextualización educativa (MINEDUC, 2020).

Pese a los esfuerzos públicos por responder a la situación de emergencia sanitaria, una reciente publicación del Ministerio de Educación (2021) señala que los/as estudiantes entre sexto básico y cuarto medio durante el año 2020, no alcanzaron los conocimientos mínimos necesarios, esto a pesar de que la medición se hizo sobre objetivos de aprendizajes priorizados. La explicación del fracaso educativo del año 2020 es multicausal y tiene raíces históricas que no pueden encontrarse únicamente en la coyuntura pandémica. En este breve escrito se propone el diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales que nace al amparo del diagnóstico de uno de los principales problemas del desarrollo de aprendizajes en contextos formales chilenos: el divorcio cognitivo del sujeto que aprende con su entorno.

La relevancia de aprender con el entorno radica en que “entendemos que es también la realidad la que permite al alumnado entender la utilidad de aquello que aprende, dotando por tanto de significado sus aprendizajes, que han de estar, en todo caso, al servicio de las necesidades de nuestro mundo” (López y Velasco, 2017, p. 32). En otras palabras, aprender con el entorno es un acto de dotación de sentido, movilidad, dinamismo y utilidad al aprendizaje, y que nuestra cotidianidad es connatural a la producción de conocimiento: el significado consciente que atribuimos a nuestras relaciones sociales nos convierte en sujetos epistemológicos culturales.

Al decir de Acuña (2015), es posible interpretar que aprender con el entorno es un acto epistemológico y también político:

Si logramos que niños y niñas descubran el barrio donde nacieron, si los aproximamos a sus gentes de carne y hueso, si logramos que ellos y ellas vean su barrio y su entorno por primera vez; seguramente tendrán experiencias de vida más gratificantes y más significativas. En esta dinámica es probable que descubriendo al barrio se descubran a sí mismo, lo cual los movería a iniciar un proceso de redefinición de su proyecto de vida” (p. 70).

Aprender con el entorno moviliza procesos cognitivos que no sólo otorgan significado a los aprendizajes definidos curricularmente por la institución educadora. También es un espacio de búsqueda y construcción de sentido en torno al presente y proyección de la condición humana, por

medio del reconocimiento de la experiencia de otros que socialmente pueden identificarse como iguales.

Aprender en la observación consciente y participativa de la experiencia de otros, implica forjarse como sujeto con sentido de pertenencia, protagonista del proceso de construcción de identidad (Navarro, 2013). Resulta fundamental destacar la importancia de la identidad social de los y las estudiantes en relación directa al contexto en que esta se produce, y a su vez, preguntarnos sobre el papel que debería jugar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en este proceso. Según Rivero (2004):

La función de la enseñanza de la Historia tiene que ver, por un lado, con la necesidad de favorecer una conciencia crítica ciudadana y, por el otro, con el objetivo identitario de forjar y mejorar los vínculos representacionales entre los miembros de determinada comunidad social y nacional. (p. 47)

No es posible disolver la relación pedagógica que la conciencia ciudadana y la conciencia identitaria forman para materializar el meta objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La conciencia ciudadana y la conciencia identitaria serán el norte de todo proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales. Para la definición de ambas conciencias sociales, el sujeto que aprende se ve interpelado a representar críticamente su contexto, comprendiendo que no es un espectador de los procesos de producción social, sino un productor agencial de las relaciones que se producen en su interior. Al decir de Prats (2001) “la Historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios y para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con la plena conciencia ciudadana.” (p.14).

De acuerdo con Sills (2022), no movilizar didácticamente que el proceso de desarrollo de aprendizajes formales se vincule estrechamente con las condiciones contextuales del sujeto que aprende, supone una negligencia pedagógica y social de carácter grave, una apatía y desinterés social con aquellos a quienes se les enseña Historia. El autor señala que el punto donde abiertamente ha fracasado el currículum nacional es al momento de considerar los factores sociológicos o socio pedagógicos propios del sujeto que aprende, explicando que la reproducción de conocimientos descontextualizados perpetúa una inercia cognitiva que suprime de sentido al proceso educativo. Un ejemplo concreto que Sills utiliza para señalar la problemática en términos sencillos, es indicar que “al sistema no le importa el niño que escribe un poema sobre la crisis hídrica de su zona, le interesa que lea y luego repita lo que lee” (p.15). El principio pedagógico que dice “todo contexto educativo está inserto en un determinado contexto sociológico” (Sills, 2022) carece de tierra fértil para ser cultivado.

Un estudio realizado entre los años 1998 y 2000 que analizó la percepción de los estudiantes de varios liceos municipales de la Región Metropolitana acerca de los factores asociados a su “clima escolar”, destacó por hacer hincapié en la relación del contexto social estudiantil con las clases impartidas en los establecimientos observados. Los resultados evidenciaron una relación directa entre el desempeño de los estudiantes y la identidad o cercanía que estos mismos habían logrado generar con sus liceos. Cornejo y Redondo (2001), autores del estudio, establecieron una comparación de

aquellos estudiantes que habían podido formar una identidad escolar que los vinculaba con su liceo, quienes manifestaron un buen desempeño académico y una evidencia de alto aprendizaje significativo; mientras que aquellos que no lograban formar un vínculo con la comunidad escolar poseían un mayor porcentaje de deserción escolar y subsecuentemente un muy bajo nivel de aprendizaje significativo.

De esta forma, respecto a la vinculación del contexto social de los/as estudiantes estudiados, Cornejo y Redondo (2001) concluyen lo siguiente:

1. “Estos resultados nos llevan a reflexionar acerca de la importancia que tienen para la convivencia escolar aspectos como: I) el fomento de la construcción de una motivación «intrínseca» de parte de los jóvenes hacia el aprendizaje, lo que pasa obviamente por hacer estos aprendizajes más cercanos, pertinentes y relacionados con las experiencias que viven los jóvenes; y, II) permitir que los jóvenes puedan mantener una coherencia entre sus formas de ser fuera de la institución y las conductas que ésta les exige en su interior. (...) Tal como planteamos, si no se da esta incorporación, el aprendizaje mismo se hace menos significativo y, por lo tanto, menos real.
2. Las correlaciones obtenidas en este ámbito nos indican que los jóvenes que perciben el clima escolar de manera significativamente mejor son aquellos que han construido un sentido de «identificación» mínimo con su liceo y que, por lo tanto, se sienten orgullosos de él y no se cambiarían de liceo si pudieran. Lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de la importancia que tiene para la mejora de la percepción del clima escolar en los jóvenes, el desarrollo de iniciativas tendientes a generar procesos de identificación de los jóvenes con su institución escolar.”

La evidencia acerca de la crisis de sentido de los procesos de formación primaria es importante. Entre otras razones, desde una perspectiva didáctica, es posible observar una fractura entre los aspectos disciplinares y procedimentales que facilita el entorno escolar, específicamente cuando se intenta aprender y enseñar historia. La experiencia previa y la proyección social que posee el estudiante (sus representaciones simbólicas, sus códigos comunicativos, su autovaloración y la valoración que realiza del mundo social) son factores que se deben considerar a la hora de construir una estrategia de enseñanza, movilizand así, aprendizajes significativos que involucren una conexión entre el estudiantado y su entorno social.

Problema

Como ha sido enunciado hasta aquí, la crisis de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la educación primaria del sistema escolar chileno se explica, entre otros factores, por la reproducción de patrones que es posible observar transversalmente en todas aquellas parcelas de repetición de conocimientos llamadas asignaturas. Uno de esos patrones más comunes es la imposibilidad de construir significado durante el proceso de aprendizaje, por cuanto la pregunta más importante de todo proceso educativo no es posible responderla de manera satisfactoria: ¿para qué aprender? El divorcio de los aprendizajes formales con la realidad próxima de cada estudiante imposibilita la dotación de sentido al proceso educativo. Tanto la organización de los componentes de aprendizaje curricular, como las estrategias de enseñanza que median el proceso educativo carecen de la profundidad y conexión explícita que favorezca cognitivamente una vinculación entre el mundo social y la experiencia de cada sujeto que aprende. En esta breve investigación, se intentará responder de

manera concreta a este desafío didáctico mediante el diseño de una estrategia de enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria que intenciona una relación directa entre la experiencia barrial, la organización de los aprendizajes formales del currículum nacional y las características específicas de niños y niñas que estudian en el modelo de educación pública chilena.

Contexto

El contexto de implementación de la propuesta corresponde a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales del 7° nivel primario del sistema público de educación en Chile. La estrategia de enseñanza que se presenta está pensada para contribuir al proceso de decisiones didácticas del profesorado de educación primaria, con el fin de impulsar el desarrollo de aprendizajes significativos durante el proceso de enseñanza de los OA 18, 19 y 20 contenidos en las bases curriculares de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

Estos objetivos rezan de la siguiente manera:

OA 18: Comparar los conceptos de ciudadanía, democracia, derecho, república, municipio y gremio del mundo clásico y medieval con la sociedad contemporánea.

OA 19: Reconocer el valor de la diversidad como una forma de enriquecer culturalmente a las sociedades, identificando, a modo de ejemplo, los aportes que las distintas culturas existentes en el mundo antiguo y medieval (árabes, judeocristianos, germanos, eslavos, etc.) hicieron a las sociedades europeas, considerando el lenguaje, la religión y las ciencias, entre otros.

OA 20: Reconocer distintas formas de convivencia y conflicto entre culturas en las civilizaciones estudiadas, y debatir sobre la importancia que tienen el respeto, la tolerancia y las estrategias de resolución pacífica de conflictos, entre otros, para la convivencia entre distintos pueblos y culturas.

Justificación

Relevancia social: Como apunta Amanda Céspedes (2018), el rol de la escuela contemporánea trasciende la acción instructiva disciplinaria. El fortalecimiento de los vínculos interpersonales, del sentido de pertenencia del niño al grupo y el desarrollo de una autoconciencia de su lugar en el espacio y en la relación con otros, se convierten en responsabilidades políticas y sociales en medio de una sociedad que ofrece más incertezas que proyectos. Desarrollar lazos críticos con el entorno social otorga sentido al aprendizaje, amplificando su significado como un diálogo simbiótico entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela, y no únicamente como un tributo a la cobertura del currículum nacional.

Implicaciones prácticas: La secuencia didáctica que constituye el eje central de esta propuesta, ha sido diseñada a partir de diversas experiencias de formación escolar en el área de Ciencias Sociales con el

nivel de estudios en cuestión, y bajo una propuesta de trabajo que ha sido articulada con las características reales de ambientes educativos municipales de la región metropolitana en Chile.

Pregunta de Investigación

¿Cómo impulsar el desarrollo de aprendizaje significativo con uso reflexivo del entorno social en estudiantes de séptimo básico de la educación municipal chilena, utilizando los objetivos priorizados de las bases curriculares de Ciencias Sociales?

Objetivo general.

Diseñar una estrategia de enseñanza de las Ciencias Sociales que permita el desarrollo de aprendizaje significativo con uso reflexivo del entorno social en estudiantes de séptimo básico de la educación municipal chilena.

Conceptos

Aprendizaje significativo.

Según la teoría propuesta por el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1983), el aprendizaje significativo es el resultado de un proceso cognitivo que permite la construcción de nuevos conocimientos a partir de la adquisición de una enorme cantidad de información e ideas representadas en cualquier disciplina del conocimiento. Esta teoría pretende establecer relaciones entre los nuevos conceptos o significados, y los conocimientos, representaciones y/o experiencias previas que ya posee cada persona. El autor considera que el conocimiento está organizado jerárquicamente y que cada vez que incorporamos nueva información a nuestras redes de conocimiento, estas sólo se vuelven significativas si logran relacionarse con lo que ya conocemos. Pero para que esto se produzca, se deben cumplir ciertas condiciones que tienen relación con los siguientes factores:

1. Sentido del aprendizaje para el estudiante: Este componente actitudinal y emocional, hace referencia a las variables que influyen para que el estudiante esté dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para aprender, puesto que el aprendizaje no podrá producirse si el sujeto no posee interés o disposición para ello.
2. Significatividad lógica: Esto quiere decir que la información debe ser entregada de forma clara y organizada, siguiendo una secuencia lógica y coherente para que los estudiantes construyan de manera significativa sus conocimientos.
3. Significatividad psicológica: Esto se da cuando los contenidos son adecuados al nivel del desarrollo cognitivo y a los conocimientos previos que posee cada estudiante, y que además responden a sus intereses personales.

Además de señalar los factores que propician el desarrollo de un aprendizaje significativo, el Ausubel (1983) realiza una distinción sobre el aprendizaje significativo en tres tipos, los que. El más elemental es el aprendizaje por representaciones, el que consiste en asociar un significado a determinados símbolos, es decir, los/as estudiantes aprenden en la medida en que otorgan significados a objetos y situaciones. Un ejemplo de aprendizaje por representaciones es la dotación de significado por parte del niño a la situación de “estudiar” durante su ingreso inicial a la escuela formal. La situación de “estudiar” es significada como un conjunto organizado de acciones y objetos (textos, lápices, cuadernos, banco y silla, aula de clases, relación maestro-estudiante/estudiante-estudiante) que cobran sentido tras la experiencia de “estudiar”. La estructura cognitiva del estudiante, protagonizada por sus representaciones previas, permite significar la situación “estudiar” como una experiencia que reúne objetos, personas y situaciones que son asimiladas hasta formar parte de su acervo social.

La segunda clasificación del aprendizaje significativo corresponde al aprendizaje de conceptos. El aprendizaje de conceptos puede desarrollarse a través de dos caminos o procesos: por formación y por asimilación. El aprendizaje de conceptos por formación implica un proceso cognitivo en que el aprendiz, mediante la experiencia directa con los objetos y diversas situaciones, formula y reformula hipótesis acerca del significado de las cosas, hasta equiparar el significado cultural del objeto. Mientras que el aprendizaje de conceptos por asimilación se logra durante el proceso de ampliación semántica y la puesta en práctica de los distintos significados adquiridos, permitiendo comprender a quien aprende que existen objetos y situaciones enmarcadas en diversos contextos, con diferentes características, y, aun así, el objeto o la situación siguen compartiendo el mismo significado cultural.

La tercera clasificación de Ausubel es el aprendizaje por proposiciones. El aprendizaje por proposiciones se desprende del proceso cognitivo en que atribuimos significados específicos a las palabras. Cuando estas son organizadas como conjunto (por ejemplo, en frases u oraciones), el significado colectivo de estas cambia y es asimilado por las estructuras mentales del aprendiz, conectándose con el espectro de conceptos previos y formando nuevas cadenas de significados, o bien, amplificando los que existían previamente.

Bajo principios cognitivos compartidos con Ausubel, el sociólogo canadiense Michael Fullan (2021) nos ofrece una teoría del aprendizaje conocida como *aprendizaje profundo*. El aprendizaje profundo es señalado por Fullan como el “motor del cambio en el tiempo del cambio”. Una época que interpela las tradiciones más arraigadas de las comprensiones del aprendizaje escolar, donde destaca especialmente la importancia de la motivación de los estudiantes en los procesos educativos. La motivación es un fenómeno cognitivo y cultural que se produce cuando el sujeto en contexto de aprendizaje comprende que sus acciones tendrán un significado para su entorno social.

La adquisición del aprendizaje profundo se basa en el desarrollo de seis habilidades transversales con las que los estudiantes podrán prosperar y contribuir como ciudadanos en el mundo. Estas seis competencias o “6 C”, como las denomina Fullan (2021), son las siguientes:

1. Colaboración: Se intencionará que los estudiantes trabajen en equipo, de manera que se favorezca el desarrollo de las habilidades inter e intrapersonales, poniendo énfasis en el ámbito social, emocional y cultural de cada uno.
2. Comunicación: Los estudiantes se manifestarán y expresarán hacia el mundo con el propósito de producir un impacto y hacer avanzar a la humanidad, reflexionando sobre la generación de una mejor comunicación entre pares.
3. Creatividad: Los estudiantes levantarán problemáticas sociales observadas en su entorno inmediato y buscarán soluciones concretas de manera creativa y en conjunto.
4. Carácter: Los estudiantes desarrollarán una postura perseverante, proactiva, comprometida, tenaz y empática, por y hacia la vida y en su relación con otros.
5. Pensamiento crítico: Los estudiantes reflexionarán, experimentarán y actuarán sobre el mundo real, de manera que logren construir conocimientos significativos a partir de la evaluación constante de lo que los rodea.
6. Ciudadanía: Los estudiantes tendrán una perspectiva comprometida con la igualdad y el bienestar de los demás ciudadanos, a través de la empatía y tolerancia de las distintas visiones de mundo de otros.

Las 6 C del aprendizaje profundo de Fullan están pensadas como desafíos para la cultura escolar. Su materialización se ve imposibilitada sin el desarrollo de culturas participativas en las que los acuerdos conceptuales y estratégicos de los profesionales de la educación a cargo del proceso de enseñanza no se configuren como un norte a seguir. Como referencia epistemológica de las dos primeras revisiones conceptuales, es posible reconocer una tercera teoría denominada *aprendizaje social*, desarrollada por el psicólogo canadiense Albert Bandura (1974), quien centra el foco de su estudio sobre los procesos de interacción entre el aprendiz y su entorno social. Probablemente, el elemento que reviste de mayor trascendencia en la propuesta teórica de Bandura, se le conoce como interacción recíproca. En ella, el autor señala que el funcionamiento cognitivo humano se explica por una reciprocidad triádica, donde la conducta, los factores personales tales como la experiencia y la concepción del mundo que de ella se desprende, así como los acontecimientos del entorno, se relacionan unos con otros estableciendo conexiones determinantes para el desarrollo del aprendizaje. Finalmente, el aprendizaje social se desarrolla a través de la observación e imitación, es decir, los estudiantes observan la conducta deseada de un modelo (atención), procesan la información obtenida (retención), llevan a cabo dicha conducta (reproducción), para finalmente obtener un incentivo al realizar la determinada conducta (motivación).

Vínculo social en contexto de aprendizaje

Desde el aporte de Vygotsky (1979) a una figuración social del desarrollo del aprendizaje, hasta la proliferación hegemónica del paradigma constructivista en educación (Coll, 1985, Bruner, 1986, Carey, 1986), el contexto y los procesos cognitivos se han fundido en una relación indisoluble. Como apunta Cifuentes (2017)

(...) el éxito de la educación en las instituciones educativas, surtirá el efecto deseado si se logra articular a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los diversos contextos socioculturales y las condiciones particulares de los estudiantes. Cuando la escuela consiga concentrar sus esfuerzos en comprender las vivencias de nuestra niñez y juventudes y promover estrategias conforme con sus niveles de desarrollo, tendremos una realidad educativa distinta. (p. 120)

De acuerdo con la reflexión especializada reciente, es posible identificar tres tipos de contextos que se entrecruzan durante las operaciones cognitivas que se llevan a cabo en ambiente escolar. Poseen en común, una concepción del contexto definido como espacio simbólico de relaciones sociales en que habita la cotidianidad de un niño, y sin el cual no pueden explicarse los fenómenos o acontecimientos que se producen a partir de su interacción con el mundo. Estos tres tipos de contextos son:

1. Contexto educativo: Instancia en donde las interacciones y las formas de relacionarse focalizan en la discusión y/o el intercambio de ideas, prácticas culturales y conceptos basados en las experiencias personales (Zapata, 2018).
2. Contexto familiar: Instancia primaria más básica donde las niñeces experimentan por primera vez con elementos distintivos de su cultura, junto con sus normas y/o ritos. Se reconoce a la familia como la primera instancia de desarrollo social y formación de valores (Zapata, 2018).
3. Contexto social: Instancia caracterizada por conformar relaciones dinámicas de intercambio cultural, el entorno social del niño (familia, amigos, vecinos) aporta con valores y normas a su conducta, componentes sociales que pueden ser tremendamente enriquecedores en los procesos de aprendizaje si se utilizan de manera retroactiva con lo que se enseña en la escuela (Bedmar, 2009).

Relevante resulta apuntar que estos tipos de contextos señalados tienen una estrecha relación entre sí, siendo imposible tratar alguno de estos sin reconocer la influencia de los dos tipos restantes en la conducta del niño.

Contexto Barrial en el proceso de aprendizaje

En esta investigación, el espacio barrial es entendido como una subdivisión o distrito perteneciente a una ciudad, el que posee una identidad propia, ya sea generada por hitos históricos, desarrollos urbanos o fuertes tendencias políticas que le permite a sus habitantes identificarse con/como su comunidad (Verga, Bado y Forzinetti, 2015). Para establecer una relación coherente entre el aprendizaje escolar y el contexto barrial, espacio en que el niño produce sus relaciones afectivas y simbólicas más significativas, resulta imprescindible reconocer las consecuencias sociales, culturales y cognitivas de vivir en el barrio. Vivir en el barrio implica habitualmente la experiencia de estar en comunidad, de formar parte de un entorno con prácticas culturales comunes y significados sociales compartidos que movilizan un sentido de pertenencia entre sus habitantes. De acuerdo con Gallastegui, Rojas y Pérez (2018), la experiencia de la comunidad barrial posibilita “pertenecer (...)

quiere decir sentirse parte “de”, y uno forma parte “de”, o bien porque ha nacido en ese contexto, o bien porque uno ha escogido esa opción. Pertenecer, implica “sentirse con”, compartir, tener relaciones sociales significativas, poder usar un “nosotros”” (p. 38).

La experiencia del barrio es también la experiencia de la escuela. La escuela y el barrio se vinculan simbióticamente mediante un proceso de desarrollo de aprendizajes mediados por significados sociales y culturales que se construyen, legitiman y comparten entre los habitantes de aquello que llamamos “entorno del niño”. La significatividad del aprendizaje se encuentra sujeta, entre otros factores (de significación e interés individual, por sobre todo), a esta relación poco soluble entre el contexto de la escuela y el contexto del barrio. La dotación de sentido del proceso de aprendizaje formal se encuentra engarzado a la experiencia barrial, en tanto es allí donde se adquieren los códigos elementales de representación del mundo, y por tanto, de producción de intereses y expectativas. No obstante, la relación entre barrio y escuela no es de tributación unidireccional (del barrio a la escuela) sino de reciprocidad (el barrio es con la escuela), y por tanto de bidireccionalidad. Como señalan Gallastegui, Rojas y Pérez (2018): “la comunidad escuela y la comunidad barrial o local han de entenderse en un ámbito de interdependencia y de influencia recíproca, ya que, individuos, grupos y redes presentes en la escuela, lo están también en la comunidad local, por lo que no se entiende lo uno sin lo otro” (p.38).

Comunidad de aprendizaje

El enfoque educativo de comunidades de aprendizaje concibe el ambiente escolar como un espacio de involucramiento de las personas que, de forma directa o indirecta, influyen en el aprendizaje de los/as estudiantes, incluyendo al profesorado, la familia, los amigos, vecinos del barrio y/o personas voluntarias que manifiestan ánimo de contribución con el entorno escolar barrial (Diez-Palomar y Flecha, 2010). Es decir, el enfoque de comunidades de aprendizaje es un modelo de transformación de la cultura escolar, que amplifica la relación bidireccional docente/estudiante, otorgando condición de agente a los participantes del proceso educativo. La comunidad de aprendizaje es una propuesta de vinculación contextual donde barrio y escuela actúan colaborativamente en beneficio de un aprendizaje con significado social culturalmente situado.

Los profesores Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006) señalan que las comunidades de aprendizaje “se basan en la creación de una nueva escuela abriendo sus puertas a la participación de todas las personas del entorno, quienes tienen libertad de aportar su visión de cómo desean que sea la educación de sus hijos e hijas” (p.19). Dicha implicación de la comunidad en la educación escolar, incluida la participación en las aulas, recupera el sentido original de las bases teóricas levantadas por autores como Ausubel (1983), Vygotsky (1979), Bandura (1974), Bruner (1986) y Freire (1969), en tanto aprovecha los recursos existentes en el entorno social próximo del niño para desarrollar y construir un aprendizaje con significado profundo.

Existe evidencia que permite señalar que las prácticas pedagógicas referidas a las comunidades de aprendizaje poseen impactos positivos en todos los actores involucrados, transformando los contextos de aprendizaje tradicionales en procesos innovadores y liberadores (García, Lastikka y Peteñas, 2013; García y Mallart, 2002; Flecha, Padrós & Puigdemívol, 2003). No obstante, no se constituye como un enfoque absolutamente nuevo. Las comunidades de aprendizaje gozan de antecedentes directos en Latinoamérica, a propósito de la experiencia pedagógica de los “Círculos de Cultura”. Un círculo de cultura es una estrategia diseñada y desarrollada por Paulo Freire, en la que se busca la recuperación de las voces y saberes de sujetos que, involucrados mediante una práctica de interacción dialógica, reflexionan colectivamente sobre su realidad, construyendo significados comunes en un proceso de aprendizaje basado en las experiencias y expectativas de los individuos que participan del círculo. Es decir, la pertenencia a la comunidad no está dada únicamente por la presencia de cada persona, sino por las relaciones vinculares que se construyen. Al decir de Gadotti y Torres (2001):

El círculo de cultura es un lugar –junto a un árbol, en la sala de una casa, en una fábrica, pero también una escuela–, donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre la práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. En el círculo de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer y a escribir, al mismo tiempo que aprenden a “leer” (analizar y actuar) su práctica [...] Los círculos de cultura son unidades de enseñanza. (p. 169).

Finalmente, la experiencia de Freire con los círculos de cultura orienta la importancia del diálogo, en tanto es un facilitador del trazado para un camino hacia la liberación de los oprimidos y la injusticia social, idea que ha sido señalada en gran parte de su trabajo acerca de los fines educativos (Gadotti y Torres, 2001).

Marco metodológico

Enfoque de la investigación.

La propuesta didáctica que se presenta en este escrito está diseñada al amparo de una combinación de enfoques. En primer lugar, planteamiento metodológico del enfoque cualitativo hace uso de la recolección de información “sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Busca analizar los procesos de desarrollo y cambio de un determinado problema, utilizando formas de representación simbólica de los sujetos o situaciones de estudio. Posee un carácter no “generalizable”, entendiendo que se busca comprender una situación y/o problemática desplegada en su contexto, por cuanto el alcance de los resultados de investigación no constituirá parte de una fórmula o ley general.

En segundo lugar, fueron utilizados algunos principios del enfoque de revisión bibliográfica documental para sostener los principios teóricos que subyacen a esta propuesta didáctica. Constituyen referentes de esta investigación las reflexiones teóricas de Gamboa (2016) y los principios del estado del arte propuestos por Hoyos (2000, en Páramo, 2013).

Población y muestra

La población de esta investigación está compuesta por individuos/as que forman parte de un establecimiento educacional de carácter municipal de la región metropolitana. Mientras que la muestra se compone particularmente por estudiantes, tanto mujeres como varones, de un curso perteneciente al nivel séptimo básico de este establecimiento municipal.

Instrumentos de recolección de información

Ahora bien, considerando que el tipo de estudio señalado es del tipo exploratorio, en esta investigación utilizaremos documentos y registros escritos como fuentes de información. La metodología se basa principalmente en la recopilación de archivos, libros y artículos académicos de revistas indexadas, tomando referencias tanto textuales como no textuales, y analizando dichas referencias con la finalidad de relacionar y comprender todos los elementos que las constituyen.

Instrumentos de análisis de información

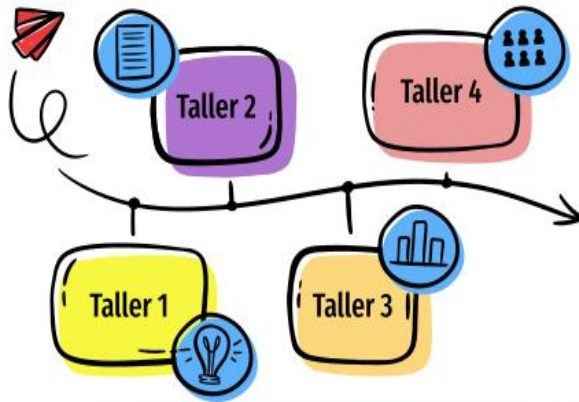
Los instrumentos que fueron utilizados para organizar la información recolectada son tablas de datos. En dichas tablas se les da una estructura organizativa a las fuentes bibliográficas, así como a los datos extraídos de los diversos documentos analizados.

Luego de organizar en las tablas todas las citas destacadas de los documentos, estas se subdividen en función de su utilidad, se seleccionan exclusivamente las que puedan aportar a la comprensión de los conceptos escogidos, para finalmente analizarlas y representarlas en esta síntesis.

Resultados



Unidad I



El propósito que se busca mediante el desarrollo de esta unidad, es que puedas generar un involucramiento activo con tu barrio a partir de diversas experiencias de aprendizaje, de manera que aporten significativamente tanto en tu formación escolar, como en tu formación humana.

¿Cómo influye el barrio en nosotros/as?



Vidal, C. (1988). "Clase de pesca y cultivos acuáticos". Isla Puluqui, Los Lagos.

Estudiantes de la Escuela El Sembrador realizan trabajos acuáticos durante sus clases.

- ¿Qué entiendes por barrio?
- ¿Por qué crees tú que los/as estudiantes de la imagen hacen este tipo de actividades?. ¿has tenido alguna experiencia similar?



Pregunta inicial para orientar el tema a desarrollar

Palabras claves para realizar una lluvia de ideas

En este apartado encontrarás la descripción y las instrucciones de la actividad a realizar durante el taller.



Este recuadro te puede proporcionar un tip, glosario o narrativa que te aportará según el tema del taller a realizar.



Recurso + fuente fotográfica orientado a reflexionar acerca del tema central del taller.

Aquí se proyectará la narrativa fotográfica para comprender y analizar el contexto de la imagen.

Aquí aparecerán preguntas que debes responder al final de cada sesión.

Taller 1

¿Cómo se escucha nuestro barrio?

emociones - historia - experiencia - palabras

1. Relájate y escucha la canción "El otro Chile" de Portavoz (escanea el código QR). Pone atención a la letra y anota las palabras que te llamen la atención.
2. Selecciona una de las palabras anotadas y escribe tu propia definición, añadiendo una historia breve, experiencia personal y/o emoción que te provoca el término en torno al contexto de tu propio barrio.
3. Intercambia el trabajo con algún/a compañero/a y luego comenten cuáles elementos podrían, o no, vincularse con tu barrio y por qué.



Palabras que podrías utilizar:
población - almacén - transantiago
metro - sopaipilla - cachureos - feria
trabajadores - obreros - escuela
bandera - botillería - pueblo.



Alfaro, M. (1975). "Muestra de música". Catemu, Valparaíso.

Muestra de músicos en la Plaza de Catemu. Participan los estudiantes de la Escuela Salesiana, quienes salían a tocar a la plaza para que los vecinos y vecinas escucharan su música.

- ¿Cuál es el rol que podría cumplir tu trabajo realizado dentro de la sociedad?
- ¿Qué otro recurso utilizarías para visibilizar el barrio donde vives? ¿por qué?

Taller 2

¿Qué sabores tiene nuestro barrio?

vecinos - alimento - encuentros - historia

1. Junto a 2 compañeros/as, confeccionen una infografía a partir de la investigación previamente realizada a sus vecinos/as del barrio.
2. La infografía debe llevar un título vinculando la comida con el barrio, un dibujo referente a la comida, una breve receta de esta y la información recopilada en la investigación. (Escanea el código QR para ver la organización que debiese tener la infografía)
3. Escoge un lugar dentro de tu colegio y pega la infografía.



Información recopilada:

- año desde que se prepara
- cómo aprendieron y quién les enseñó a hacerla
- por qué es la comida más cocinada en el hogar
- cuál es el significado para la familia

Materiales para la confección:

- Hoja de block
- Lápices o marcadores de colores



Villegas, U. (s/f). "Almuerzo familiar". Frutillar, Los Lagos.

Almuerzo familiar en el patio de la casa.

- Además de alimentar, ¿qué otro papel podría cumplir la comida en tu barrio?
- ¿Cuál crees que es el objetivo de visibilizar las infografías en el colegio?

Taller 3

¿Cuántos lugares hacen nuestro barrio?

lugares - significados - memoria - símbolos

1. Haz memoria y escoge un recorrido frecuente, especial o importante que has hecho por tu barrio.
2. Realiza un mapa sencillo del recorrido aplicando simbología a tus lugares favoritos, especiales o aquellos que te han llamado la atención. Luego, debajo del mapa, construye y completa la tabla celeste.
3. Muestra tu mapa al curso respondiendo las preguntas del cuadrado rosado.

Nombre del recorrido "Rumbo a la cooperación"					
simbología	nombre	dirección	descripción del lugar	significado personal	¿cambiarías algo?
	almacén: "tío pepo"	isla de pascua con cooperación	almacén tipo bazar que vende de todo lo que uno necesite	de pequeña iba con mi abuelo por mi helado favorito	pondría una luz más clara



Martínez, M. (1994). "Caminando con los nietos". Cartagena, Valparaíso.

La señora Ana María Cabrera con sus nietos mellizos Belén y Rafael Orellana, quienes en ese entonces tenían 6 años. Caminan por Bulnes con San José, hacia el único negocio de ese entonces.

- ¿Por qué escogiste este recorrido?
- ¿Consideras que la simbología creada es relevante para el conocimiento de tu barrio? ¿Por qué?

Taller 4

Mi barrio en la escuela

aprendizajes - pertenencia - historia - barrio

1. Como curso, acérquense al centro de la sala y formen un círculo.
2. Comenten cuáles son sus sentimientos y/o emociones, qué elementos podrían destacar y qué pueden concluir acerca de los tres talleres anteriormente realizados.
3. Escribe en un papel una palabra que pueda resumir el proceso o el sentimiento experimentado a lo largo de la unidad. Luego pégalo en el papelógrafo titulado "Mi barrio en la escuela", junto a las demás palabras escritas por tus compañeros/as.
4. Escojan un lugar dentro del establecimiento y peguen el papelógrafo.

Las Colonias Urbanas son grupos que se organizan de manera autónoma, compuesto por jóvenes, niños/as y adultos que se reúnen en sus comunidades, poblaciones o barrios, buscando respuesta a problemáticas sociales que afectan a la comunidad.



Fernández, R. (1990). "Colonias urbanas". Pudahuel, Región Metropolitana.

Taller infantil de las colonias urbanas populares, realizados en la parroquia San Luis Beltrán.

- Si pudieras participar en una colonia urbana junto a tus vecinos/as del barrio, ¿cuáles serían las problemáticas que se podrían levantar? Y ¿cómo las solucionarías?



Conclusiones

Luego de las reflexiones basadas en la experiencia profesional con estudiantes de séptimo año básico, así como en las lecturas representadas en este escrito, es posible señalar que la manera en que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales puede situarse como un espacio para el desarrollo de un aprendizaje significativo en la educación pública chilena, que permita al estudiante vincularse socialmente y de manera activa con su contexto barrial, está directamente relacionada con la versatilidad que ofrece este espacio disciplinario-curricular para generar procesos de aprendizaje que permitan apropiarse al aprendiz de la multifactorialidad de su entorno. Para la explotación de su condición de versatilidad como posibilitador de un aprendizaje significativo, resulta imprescindible utilizar estrategias de enseñanza diversas, con distintos procedimientos y herramientas, dotadas de significatividad lógica y psicológica y conectadas con su experiencia vital.

Junto con ello, las estrategias de enseñanza deben planificarse buscando el desarrollo de las competencias relevantes para enfrentar los desafíos del tiempo presente. Resolver creativa colaborativamente y los problemas que se nos presentan; desarrollar habilidades para comunicarnos efectivamente con otros tanto sincrónica como asincrónicamente; reflexionar el contenido de la información que llega a nuestras manos, y leer críticamente los procesos en que se produce esta información y el impacto que tiene sobre el mundo social; desarrollar nuestras capacidades inter e intrapersonales para movilizar nuestras emociones e interpretaciones del mundo hacia otros con respeto, justicia y empatía; y participar activamente de las decisiones del mundo que nos rodea, y que si nos excluimos muy probablemente otros tomarían por nosotros, se configuran como los desafíos que una estrategia de aprendizaje profundo y situado debería tener al enseñar con sentido la Historia y las Ciencias Sociales.

En la propuesta didáctica que intenta aterrizar estos principios educativos declarados, es posible observar una secuencia que pretende, de manera situada en el contexto educativo que se describe en el cuerpo de este trabajo, un aprendizaje significativo, profundo y social, que busca impulsar un proceso de producción de conocimiento sumergido en las relaciones sociales que se producen en el contexto educativo, familiar y social de cada estudiante. Bajo el enfoque de comunidad de aprendizaje, se ha intencionando que el estudiante se relacione directamente con sus vecinos del barrio, y a su vez, invitando a los vecinos a configurarse como agentes participativos del ambiente escolar, entendiendo que durante el proceso formal de aprendizajes, el involucramiento con las personas que habitan el entorno donde viven es insumo que otorga sentido a la experiencia escolar.

Referencias bibliográficas

- Acuña, A. (2015). Pensar el barrio para enseñar y aprender historia. *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura*, 3(6), 69-81.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF* 1, 1-10.

- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Editorial Alianza.
- Bedmar, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para los profesionales de la enseñanza: "Temas para la educación"*. Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía. España.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carey, S. (1986). Cognitive science and science education. *American Psychologist*, 41, 1123-1130.
- Cifuentes, J. (2017). Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista Hojas y Hablas*, n° 14, 107-122.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Collazo, Da Silva y Perdomo. (2018). La escuela pública y el barrio: una mirada desde la confluencia entre ambas cotidianidades. *XVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de la Republica. Montevideo, Uruguay.
- Consejo Escolar del Estado. (2021). *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*. v.9. n.15.
- Diez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 24, núm 1, pp. 19-30.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación* (5ta ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: herramientas atractivas*. Ediciones Morata.
- Gadotti, M. y Torres, C. (2001) *Paulo Freire: una biobibliografía*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

- Gamboa, L. (2016). *Análisis documental de la importancia de la gestión del conocimiento para la cultura de la investigación en las instituciones educativas. Tesis para optar al grado de Maestra en Educación con énfasis en Evaluación y Gestión Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- García, J. R. F., y Mallart, L. P. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L., & Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, vol. 17, num. 427.
- Gallastegui, J., Rojas, I. & Pérez, R. (2018). Enseñanza geográfica y desarrollo barrial. Una mirada desde la Geografía social crítica. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70: 31-50.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá
- López, E., & Velasco, A. (2017). Aprender viviendo el entorno. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (30), 35-52.
- MINEDUC (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio, Séptimo básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2021). *Estudiantes de enseñanza media no alcanzaron el 60% de los aprendizajes necesarios en 2020*. Santiago: Unidad de Currículum y
- Navarro Roldán, C. P. (2013). Aprender historia y construir identidad en la escuela. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 125-141.
- Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida (Badajoz): Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Prats, J. (2001). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México D.F: Secretaría de Educación.

- Rivero, A. R. (2004). *Memoria, historia e identidad: una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía*. In Aprender y pensar la historia. Amorrortu Editores.
- Sills, M. (11 de abril de 2022). Doctora en Historia sobre la necesidad de una nueva configuración curricular en la educación: “No podemos seguir hablando de pacificación de la Araucanía”. En *El mostrador*.
- Vásquez Leyton, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educación en Revista*, 147-160.
- Verga, Bado y Forzinetti. (2015). Identidad y sentido de pertenencia barrial respecto a los límites administrativos vigentes. Caso Villa Luro. Universidad Nacional de Jujuy. *Revista: Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Argentina.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Zapata. A. (2018). *Características del contexto educativo y familiar en el desarrollo psicomotor en niños de 6 a 11 años de la Fundación Educativa San Juan Eudes*. Universidad de San Buenaventura Colombia. Medellín, Colombia.